

入門期における文学的文章「精査・解釈」の学習環境デザイン

ーオノマトペを介した「表現と理解の相互循環」を核としてー

熊本大学教育学部附属小学校 溝上 剛道

1 問題意識

(1) 今求められる「創造力」と、その源となる「想像力」

生成 AI の進化に沸き立つ世界。一方で文章生成等をものの数秒でこなすその存在は、私たちに「人間」とは何か、「求められる力」はどう変わりゆくのか、その再考を否応なく迫る。

認知科学には「記号接地問題」という未解決問題があるのだそう。これは元々 AI の問題とされたもので、例えば「メロン」を「緑」「丸い」「甘い」という別の記号（言葉）に置き換えたら、メロンのことを知ったと言えるのか、という問題提起なのだという。今井(2023)はこれを人間の認知の問題として捉えた上で、「ことばの意味を本当に理解するためには、まるごとの対象について身体的な経験を持たなければならない」と述べている。人間は、記号が自分の身体や経験に接地していないと学習できないのだ。逆に AI はそうした経験がなくとも、記号の置き換えによってそれらしい答えを作ってしまう。今後、世界には AI によって作られた“それらしいもの”が益々溢れるだろう。だからこそ私たち人間に求められるのは、自身の身体や経験に接地した言葉でもって、それらが確からしいものなのか、誰にとってどんな価値があるものなのかを精査・解釈し、自分なりの意味を見いだしていく「創造力」だと言える。

では、そのような創造力は、どのようにして育まれていくのだろうか。内田伸子氏は『想像力 生きる力の源をさぐる』の中で、次のように述べている。

想像は経験を素材にして始まるのです。(中略)経験は再現される文脈に合うように再構成され、姿を変えてゆきます。経験は、かつての姿とは異なった形で再現されるのです。ここに、創造—何か新しいものが生み出される可能性が拓かれるのです。

さらに、内田氏は想像のメカニズムや想像力とことばの発達などを解き明かした上で、「創造的想像力」こそ AI に負けない力であると結論づけている。

ここに、国語科の指導事項で唯一「読むこと」の文学的文章「精査・解釈」に示された「具体的に想像する」という資質・能力の重要性を見て取ることができる。「創造力」は、「経験を素材としつつ、文脈に合わせてそれを再構成していく「想像」によって育まれていくのだ。

(2) 「言語学習の足場」としてのオノマトペ

学習指導要領では、低学年における「想像」の対象が「登場人物の行動」とされている。例えば複数の教科書に掲載されている「おおきなかぶ」は「おじいさんが、かぶのたねをまきました。」という文から始まる。ここからどんな行動を想像できるだろうか。大人には容易く感じられるかもしれないが、入門期の子どもにとって、その様子を具体的にイメージし、それを言語化するのは容易ではない。今井氏は言語学習の中でも「とくに動詞については難しい」と述べ、その理由として「動詞はおもに動作や行為を指すが、動作・行為には必ずモノ（動作主、動作対象、道具など）や背景など、動き以外の情報が多く含まれる」ことを挙げている。そこで注目したのが、今井氏が「言語学習の足場」と述べている「オノマトペ」である。

以前授業で上記の文を提示した際、ある子が節分の豆まきを想起し、「パラパラ」と言いながら種をばらまく動きを見せたことがあった。すると別の子が生活科での種蒔きを想起ししながら「でも種をまいた時、すぼってしたでしょ」と言い、今度は人差し指で土に穴を掘ってそっと種を置くまねをした。いずれも「まく」という動詞を基にしているが、何に着目し、ど

んな経験と結び付けたかによって、そのイメージは異なるものになったのだ。そしてそのイメージの違いは「パラパラ」「すぽっ」という「オノマトペ」によって表出していたのである。

(3) オノマトペが「具体的想像」の足場となるように、学習環境をデザインする

そのようなオノマトペを介した学びを促すために重視したのが「学習環境デザイン」である。細川(2013)は、学習環境を物理的環境だけでなく社会的環境も含めたものとして捉えた上で、「学習者が経験・内省のプロセスを通して、主体的に人工物(artifact)を結び付け、学習者が知識を構成することを支援したり、方向づけたりするように人工物を配置したもの」と定義している。さらに美馬・山内(2005)が示した「活動・空間・共同体」の視点に基づき、学習環境論の国語科教育への導入について論じている。本研究では、それを入門期の文学的文章「精査・解釈」の学習に援用し、身体感覚や経験と結び付けながら登場人物の行動を具体的に想像する上で有効な学習環境デザインについて、「活動・空間・共同体」の3点から検討していく。

2 実践の概要

(1) 単元名 オノマトペげきじょう ～どんなようすかな?～

(2) 学習材

「おおきなかぶ」(福音館書店)、「だるまさんが」「こねてのぼして」(以上ブロンズ新社)

(3) 対象学級 ※以下個人名はすべて仮名

熊本大学教育学部附属小学校1年生36名(2023年6～7月実施)※グループは6名×6班

(4) 単元の目標

- 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。
- 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。
- 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして思いや考えを伝え合おうとする。

(5) 単元の流れ(8時間取り扱い)

- 〈第一次〉「だるまさんが」「こねてのぼして」でジェスチャーゲームをたのしむ…2時間
- 〈第二次〉「おおきなかぶ」の読み聞かせを聞き、試しの活動をたのしむ…2時間
- 〈第三次〉「おおきなかぶ」でオノマトペ劇をたのしむ…2時間
- 〈第四次〉オノマトペ劇をしながら、「おおきなかぶ」オリジナル絵本をつくる…2時間

3 入門期における文学的文章「精査・解釈」の学習環境デザイン

(1) 「活動」のデザイン

①なぜ「オノマトペを介した『表現と理解の相互循環』」なのか

本単元では、「物語を読んで演じること」を中心的な言語活動として設定した。入門期の文学単元では一般的な活動と言えるが、本実践では以下の2点をポイントにしている。

- 予め脚本を作るのではなく、即興的に演じることによって、「表現と理解の相互循環」を促す。
- 場面や行動の様子を表すオノマトペを声に出しながら演じるようにすることで、文中の人物・動作を表す言葉と身体感覚、経験等を結び付けながら、イメージの具体化を促す。

文学単元では、第一次で言語活動が設定されるものの、第二次は内容理解中心で、第三次でその活動(表現)に取り組むような単元構成が多い。しかし、渡辺(2020)はそのような「理解から表現への一方通行(図1)」ではなく、まず「なってみる」ことから始まる「表現と理解の相互循環(図2)」にこそ、人

(図1)
理解 → 表現

(図2)
表現 → 理解

が本来もつ身体と空間、想像力を活用して学ぶ力の発揮を促す可能性がある」と提唱している。ただし、入門期の子どもたちにとって、身体で表現できたとしても、その意図を言語化することは難しい。そこで先述した「オノマトペ」がその足場となるように、「なってみる」際にその動作の効果音のようにオノマトペを言いながら即興劇を演じるという活動デザインにした。

②なぜ「だるまさんが」「こねてのぼして」「おおきなかぶ」を学習材とするのか

多くの1年生に共通する傾向だが、本学級にも学習への関心の持続や授業への参加が難しい子どもが3分の1程いる。そこで、第一次では「だるまさんが」「こねてのぼして」を学習材として、単元の目標につながる「様子の言葉」「動きの言葉」への興味・関心を醸成するための言葉遊びの場を設定した。なお、この二つを学習材として取り上げた意図は次の通りである。

「ア だるまさんが」:「だるまさんが(主語)+動作を表すオノマトペ」で構成されている。だるまさん(=動作主)になることで身体性を伴って「様子の言葉→動詞」の共起関係¹を学べる。
「イ こねてのぼして」:「こねる」「のぼす」等、ほぼ動詞で構成されている。その動詞に合うオノマトペを考えることで、「ア」と逆の「動詞→様子の言葉」の共起関係を学べる。

さらに、「おおきなかぶ」を上記の2作品と同様の視点で分析すると、主語(動作主)が増えながら「ひっぱる」という動詞が繰り返されていることが見えてくる。なお「おおきなかぶ」は、絵本(福音館書店/内田訳)、東京書籍版(内田訳)、光村図書版(西郷訳)等、複数の訳や絵本が存在する。内田訳と西郷訳の最たる違いは、かぶを引っ張る人物の順序が逆になっているところであり、その点において西郷訳の方がより作品のテーマを捉えやすいという分析もある。しかし、本学級の実態には「おじいさんが(主語)、かぶを(目的語)ひっぱって(動詞)」のように典型的な「主語+目的語+動詞」構文である内田訳の方が適していると考え、こちらを採用した。また同じ内田訳でも、絵本版では冒頭が「かぶをうえました」となっているのに対し、東京書籍版では、「かぶのたねをまきました」と書き換えられている。この点については絵本版の「うえる」を学習材とした方が、それを動作化する中で「まく」等の類義語と比較しながらそれぞれと共起関係のあるオノマトペが表出しやすくなると考え、絵本版を選択した。

(2)「空間」のデザイン

山内(2020)は「アクティブラーニングスタジオ」の事例を取り上げ、「フレキシブルな教室空間」「思考素材の提供と支援」「思考過程の可視化と共有」というコンセプトに基づく空間デザインの有効性について論じている。本実践でも、いわゆるスクール形式ではなく、椅子のみを「コの字型」に配置し、いつでも自由に身体表現ができるフレキシブルな空間にした。ただし、単に座席配置を変えるだけでは、個々の思考は可視化されない。そこで、もう一つ空間デザインとして大切にしたいのが、演劇的手法の技法の一つである「見立てること」である。

本実践では、かぶの模型や人物のお面等は準備していない。その代わりに、椅子で囲んだ中央のスペースを「おじいさんの畑」に見立てながら、教師がそこを耕す動作をみせたり、「ここが畑だとすると、家はどこらへん?」「かぶはどのくらいの大きさ?」などと問いかけたりしながら、子どもたちを物語の世界に誘っていった。



図3 教室を畑に見立てる教師の誘い

(3)「共同体」のデザイン

美馬・山内(2005)は、共同体デザインの視点として「1 目標を共有すること」「2 全員に参

¹ 今井(2020)は、「ある単語を適切に使うためには、それと一緒に使われる単語についての知識が欠かせない」と述べ、その単語同士の関係を「共起関係」とよぶ。その関係の理解が、語彙力向上の大切な要素としている。

り取りが生じた。その中で、「とてつもなく」という言葉の意味を物語の文脈の中で捉え直し、物語の空所(かぶを植えてから大きくなるまで)の時の流れを想像することにつながった(*5)。

〈第三次「おおきなかぶ」でオノマトペ劇をたのしむ… 2 時間〉

第二次の活動に対する「劇が楽しかった」「オノマトペを考えるのが楽しかった」という振り返りを取り上げ、オノマトペ劇を新たな活動目標に加えた。これは、共同体として目標を共有・更新していく手立てである。すると「ぐうぐう(おじいさんが引っ張る音)」「がちがち(なる音)」「ががっ(踏ん張る音)」等の考えが出された。「ぐうぐう」

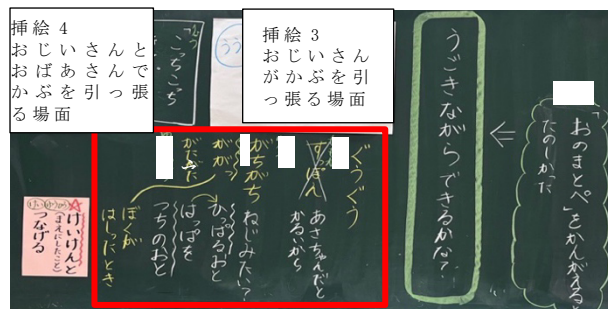


図 8 オノマトペ劇に取り組んだ際の板書

については、友達をかぶに見立てた子どもから「〇〇さんだと軽いから『すっぽん』って抜けた感じだけど、このかぶはとてつもなく大きいから『ぐうぐう』という発言が、「ががっ」については「僕が走った時にもそんな土の音がした」という発言があった(図 8 赤枠)(*6)。

〈第四次 オノマトペ劇をしながら、「おおきなかぶ」オリジナル絵本をつくる… 2 時間〉

第三次の活動を基にオリジナル絵本をつくることを提案すると、かぶが抜けた場面へ関心が集まり、「ひっぱる音」「ぬけた音」「おちた音」のオノマトペが話題となった。その中で、「ぬけた音」

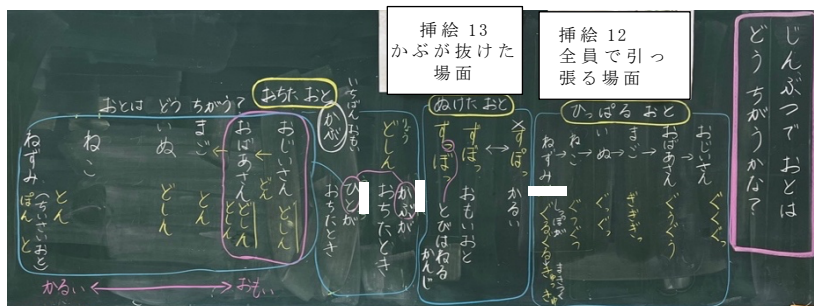


図 9 「ひっぱる音」「ぬけた音」「おちた音」についての板書

については、「すぽっ・ずぽっ・ずっぽっ」を比べていくことで、「重い・軽い」の違いを濁点で表したり、「とびはねる」感じや「でっかい」感じを促音で表したりする発言が見られた(*7)。

ゆ か:あのさ、重かったら「ずぽっ」とかさ、例えば、石とかさ、落とした時に「ずぽっ」とかさ。
T :重い音なのね。今人とかぶ両方音がしそうって言ってたね。ゆかちゃんは「ずぽっ」とか「ずっぽっ」とかは、重いものならなりそうって言ってたね。
ゆ か:なんか、軽い時に「すぽっ」でなって
りゅう:僕やっぱりあさこちゃんの賛成。
T :ゆかちゃんは、これ(すぽ)は違うと思ったの?みんなどう? C :賛成。
T :「すぽ」だと? C:軽い。T :あさこちゃんのきもちわかる人いる?
あさこ:かぶが抜けた時ちょっととびはねるから、だから小さい「つ」を入れる。
C :ああ。C:でっかいからね。 C:賛成。

発話記録 1 「ぬけた音」についてのやり取り(*7)

「おちた音」については、かぶが落ちた音から人物が倒れた音へと話題が移っていった。その中で、かぶが抜けた直後の様子について想像を広げていく姿が見られた(*8)。

りゅう:僕は「どしん」がいいと思う。
T :ちょっとここまでで確かめてみようか。今りゅうくんが言った「どしん」は何の音ですか?
C :かぶが抜けた音。 らいと:かぶがぬけた瞬間さ、落ちた時の「どしん」じゃない?
T :じゃあ先生がかぶだとしたら、これが「ずぽっ」「ずっぽっ」とかなるのね。「どしん」ってどの瞬間?
C :上がって、「どーん」って落ちる。こうた:人が落ちるの。
C :なんで人が落ちるの? T :じゃあ、今二人が言ったのは、このかぶが落ちた時の「どしん」?
C :結構かぶがでかいから。
こうた:(真ん中に出てきて、やってみせる) C:あー
T :今、誰役でやったの? こうた:おじいさん。
T :このおじいさんが「どしん」ってなるんだ。
りつお:でも、そしたら、かぶにつぶされちゃうんじゃない。かぶに。
(※中略 一旦話題が別のところに移る)
らいと:かぶが「どしん」で言ったんじゃないかって、自分で体が重たかったから「どしん」で言ったんじゃないかな。



倒れ込む様子を実演するこうたくん

T :今なんて言ってた？	C:「どしん」で。	C:全員で「どしん」でなった。	
T :みんな「どしん」でなりそう？	C:いや、おじいさんは「どしん」。		
T :今らいとくんが言いたかったのは、おじいさんが			
「どしん」でなったの？おばあさんは？			
かん:おばあさんはこうなって踏みつぶされると思う。			
C :えー C:ワハハ。			
かん:だって(実演してみせる) T :これどうなるの？			
C :これスイッチ！C:全員倒れるよ！C:ピタゴラススイッチだ！			
(子どもたちが自然と中央に集まり、倒れ込む様子をやり始める。)			



かんとくんによる実演(左)とそれを見て集まる子どもたち(右)

発話記録2 「おちた音」についてのやり取り(*8)

さらに、このような話合いと絵本づくりとを行き来していく中で、子どもたちから「ことば(会話文)も入れたい」という提案があった。当初は行動の様子に焦点化を図るために、書き加えるのはオノマトペのみとしていたが、第三次での話し合いの際にも会話文を想像した発言が多く見られたこと、会話文を加えることは物語の空所(書かれていないこと)を想像することにもつながる活動であること、何より子どもたちの「～したい」が動き出した瞬間が見取れたことから、会話文を付け加える活動も加えた。下表は抽出2グループの記述内容である。A班はオノマトペよりも会話文の方が多かった。二つの班にこの傾向が見られ、逆に三つの班はB班のようにオノマトペが多い傾向にあった。もうひと班は同程度だった。

頁	ページの冒頭文	抽出A班(会話文が多い傾向)		抽出B班(オノマトペが多い傾向)	
		a: オノマトペ	b: 会話文	a: オノマトペ	b: 会話文
1~2	おじいさんがかぶをうえ…	1 じー	1 はやくおおきくなあれ 2 めがでた 3 みずあげよっか 4 わー	1 かかか 2 ぐぐ 3 ぐにあ 4 ぐんぐん	1 おおきくなつてね 2 おいしくなあれ
3~4	あまい、げんきのよい…		5 かぶよおおきくなつてくれたなあ 6 よっしゃー	5 ぶく 6 によき 7 ぐにあ 8 びく	3 すごい 4 なに! 5 やっと 6 おおきくなつてる
5~6	おじいさんは、かぶをぬこうと…		7 うう 8 おもいなあ	9 ががが 10 ぐぐー 11 ぎい 12 ぐうー	7 んーおもいなー 8 うう 9 うーんうーん 10 これじゃあぬけない
7~8	おじいさんは、おばあさんを…	2 ぎぎぎ	9 いけー	13 ぐきぐき 14 ぶぎぶぎ 15 がきがき 16 ぶくぶく 17 ぎゅう	11 おもいな 12 てつだつて 13 おばあさんともってすこしかるい
9~10	おばあさんは、まごをよんで…	3 とんとん	10 えーこんどはなに 11 はやくはやく 12 わかったすぐくるね	18 ぐき 19 かたかた 20 たたん 21 どん	14 きて 15 おばあさんどうした 16 おじいさんがつかれてるからはやく 17 とてつもなくおおきから
11~12	まごが、おばあさんを…			22 びじ 23 ぎい 24 ぐう	18 がんばつてー 19 なかなかぬけない 20 あともうすこし
13~14	まごは、いぬをよんで…	4 どす 5 ずずっ 6 わんわん 7 ぐう	13 あっち 14 おいでおいで 15 つかれたー	25 かたかたかた 26 とんとん 27 わんわん	21 いぬはやくきて 22 てつだつて 23 あまいあまいかぶ 24 つかれるな
15~16	いぬが、まごを…		16 こないとぬけない 17 のどかわいたな	28 ぎいぎい	25 は は
17~18	いぬは、ねこをよんで…	8 ちら 9 とことこ 10 にやおにやお	18 ああ もうやだ	29 とことことこ 30 にやあにやあ 31 かたかた 32 ととと	26 つかれたけどがんばる
19~20	ねこが、いぬをひっぱつて…	11 ずくずく 12 がぶ		33 ギギギ 34 ぐぐぐぐ 35 きゅきゅ	27 あああ
21~22	ねこは、ねずみをよんで…	13 たたたたた	19 にげろー 20 たべちゃお 21 どうする？		
23~24	ねずみが、ねこをひっぱつて…	14 きゅー 15 ささささ 16 ぎゅぎゅ 17 ちゅちゅ	22 はやくぬけてほしい	36 ぐーぐ 37 ぐー38 ぐうぐう 39 きゅきゅ 40 がががー 41 ぎいぎい 42 ぎーぎー 43 きーきき 44 ぱりっ	
25~26	やっと、かぶはぬけました。	18 ずっぽーっ	23 やったー 24 ぬけたぞー 25 よーしとれた 26 だいほうさくだ 27 あまいあまいかぶだー		

表1 オリジナル絵本の記述内容(抽出グループ)

5 考察

(1) 発話・行動記録から

第一次から二次前半にかけての活動デザイン(ジェスチャーゲーム)によって【*1~3】が見

られたように、副詞的用法のオノマトペと動詞との共起関係について、身体感覚や生活経験と結び付けて理解していく姿が生まれた。また「なってみる」ことから始めることで、【*4, 5】のように「とてつもなく」の意味や、かぶが成長する時の流れを、経験と結び付けながら捉え直していくことに繋がった。

第三・四次では、活動を通して「～がたのしかった」「もっと～したい」という思いを基に活動目標を更新するとともに、グループでの活動の場(共同体としての学習)を設定したことで、【*6】のように一人一人の語りが増え、身体感覚・経験と叙述とを結び付けて想像を広げていく姿が見られた。そこから【*7】のように各自が想像したオノマトペのずれ(濁音や半濁音、促音等)について話し合うことで、重さによる違いや「〇〇な感じ」等の気付きが生まれた。

さらに、【*8】のかんとくんの姿から引き出された「ピタゴラススイッチだ」という発言は、かぶが抜けて全員が倒れ込む様子と、テレビで見たドミノの様子とが重なって見えたことの表れと言える。その後自然とかんとくんの周りで始まった即興劇は、この空間が学習材と他者をつなぎ、新たなイメージを創り出す場となり得ることを示したものと考えられる。

(2) 事後アンケートから

36名中28名が、「おおきなかぶ」での学習に対して「楽しかった」と答えた。図9はその理由を分類したものである。劇遊びに魅力を感じることは予想していたが、オノマトペを想像したり、それを基にオリジナル絵本を作ったりすることも好意的に捉えている子どもが多かった。記述内容としては「重かったら重そうな音で、軽かったら軽そうな音を見つけるのが楽しかった」「どんな音か考えていったらだんだん思いついてきて、とても楽しくなってきた、最後は一番楽しくなって、とても楽しかったにした。」等があった。これらの記述から、オノマトペを効果音のように言いながら演じる活動(表現)を通して理解が促され、そこに楽しさを感じられていることが見て取れた。

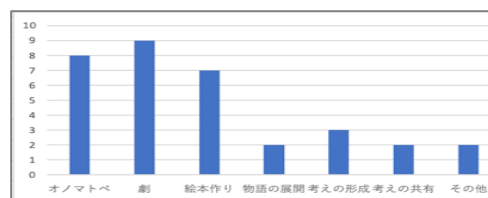


図9 本単元の学習がたのしかった理由

「楽しくなかった」と答えた3名は「オノマトペをかくだけだった」「みんながいみをわかってくれなかったことがときどきあった」等を理由に挙げていた。前者はオリジナル絵本づくりの活動とそれを基に再度即興劇で表現してみる場のつながりが見えづらかったのだと考えられる。後者は全体で積極的に発言していたが、その中で考えがうまく伝わらなかったことを楽しくなかったと感じていた。発達段階上、自分の考えをうまく伝えたり、友達の発言を聞いてその内容を理解したりすることには難しさがある。今後はその点を考慮した上で、入門期における「共同体」としての学習をどうデザインしていくかについても構想していく必要がある。

(3) 成果物(オリジナル絵本の記述)から

① 物語冒頭場面(1～4頁)をどう読んだか

【*5】に見られた物語の空所(時の流れ)への着目は、表1のオノマトペ(a)や会話文(b)の記述からも見て取れる。物語冒頭、かぶを植えてからとてつもなくおおきく成長するまでの時の流れは、読み飛ばしやすいところである。しかし、B班は「ぐぐ」「ぶく」「によき」など、かぶが大きくなる様子に着目したと考えられるオノマトペ(B-a3～7)を様々な表現で記していた。これは、第一次において「とてつもなくおおきくなるには、どれくらいかかる?」について生活経験と結び付けて検討したことが、それぞれのもつ語感を駆使して表現することへとつながった結果と考えられる。逆にA班は、この場面についてほとんどオノマトペの記述が見られなかったが、「はやくおおきなあれ」「めがでた」「みずあげよっか」「わー」(A-b1～4)

という会話文から、その時の流れを捉えている様子が窺えた。B 班の B-b5「やっと」という会話文も、そうした時の流れを捉えたことが表出した言葉と言えるだろう。

② かぶがぬけた場面（23～26 頁）をどう読んだか

B 班のかぶがぬける寸前（23～24 頁）の場面に記述していたオノマトペを分析すると、動作主・動作対象によって「ア かぶが引っ張られている様子（B-a41～44）」「イ 引っ張る様子（B-a36～39）」「ウ かぶを引っ張る際に踏ん張っている様子（B-a40）」に分類できる。アは「場面の様子に着目」,「イ・ウ」は「登場人物の行動を具体的に想像」という本単元でねらいとした資質・能力がオノマトペとして表出した姿と言えるだろう。さらに「ウ」を細かく見ていくと、質的に大きく異なるのが「39 きゅきゅ」である。これは、第三次において「じんぶつでおとはどちらがうかな？」を課題として即興劇に取り組み、主語（動作主）による行動の様子の違いを捉えられたことの表れと考えられる。

A 班は、かぶがぬけた後（25～26 頁）の場面に会話文の付箋が多く見られた。それらの付箋は、各登場人物のそばに貼られていたことから、それぞれの人物の言葉として想像していたことが窺えた。また、唯一オノマトペで記述があったのは「18 ずっぽーっ」だったが、このオノマトペを第一次のジェスチャーゲーム「ぬく」で出されたオノマトペと比較すると、子どもたちが最後の場面をどう捉えたかが見えてくる。第一次では、「軽いと『すぽっ』, 重いと『ずぽっ』」「『ㇿ』がつくと抜くのが難しい」という発言が見られた。それが、第三次では「ずっ」「ぽーっ」という促音、長音を組み合わせた表現になっていることから、第一次のジェスチャーゲームが足場となり、オノマトペによる表現を通してより「重さ」「難しさ」が増した上でかぶを抜くことができたことを捉えられたものと考えられる。

6 結論

本研究では、国語科における学習環境論を入門期の文学的文章「精査・解釈」の学習に援用し、発話・行動観察、事後アンケート、成果物からその有効性を分析した。その結果、言語学習の足場になるとされているオノマトペを、即興劇で効果音のように用いる活動デザインは、登場人物の行動の様子を具体的に想像する足場としても有効であることが確認された。また、入門期においても、教室を物語中の何かに見立てる教師の誘いとフレキシブルな教室空間があれば、その空間での身体・言語表現そのものが個々の思考を可視化する素材となりうることが示唆された。さらに、活動の中で共同体として芽生えてきた「～したい」という思いを基に目標を共有・更新していくことは、表現と理解の相互循環を活性化する上でも効果的だった。

今後は、2 学期以降の文学単元において、①活動デザインそのものにオノマトペを組み込まない場合でも、子どもが自ら登場人物の行動を具体的に想像する足場としてオノマトペを活用する姿が生まれるか、②そのような学習の「転移」はどのような活動・空間・共同体のデザインによって促されるかについて研究していきたい。

<参考・引用文献>

- 今井むつみ, 秋田喜美 (2023) 「言語の本質 ことばはどう生まれ、進化したか」 中公新書
今井むつみ (2020) 「英語独習法」 岩波新書
内田伸子 (2023) 「想像力 生きる力の源をさぐる」 春秋社
汐見稔幸 (2001) 「『おおきなかぶ』の教材としての教育的価値について」『文学の力×教材の力』 小学校編 1 年 教育出版
細川太輔 (2013) 「学習環境論の国語科教育への導入」 教材学研究 24, 103-110
美馬のゆり・山内祐平 (2005) 「『未来の学び』をデザインする 空間・活動・共同体」 東京大学出版会
渡辺貴裕, 藤原由香里 (2010) 「なってみる学び 演劇的手法で変わる授業と学校」 時事通信社
山内祐平 (2020) 「学習環境のイノベーション」 東京大学出版会